

德育形态的历史演进与现实价值

檀传宝

【摘要】 德育的发展历程在不同的民族或文化中演绎出不同的轨迹。对德育形态的分析可以从历史与现实两个维度展开。德育的历史形态包括习俗性德育、古代学校德育与现代学校德育三个方面；德育的现实形态则可以分为直接德育、间接德育与隐性课程意义上的德育三个层面。德育形态的分析有利于德育概念的界定、德育发展方向的把握与德育实效的提高。

【关键词】 德育形态；直接德育；间接德育；隐性课程意义上的德育

【作者简介】 檀传宝，北京师范大学教育学部教授、公民与道德教育研究中心主任，新疆师范大学天山学者特聘教授（北京 100875）

对德育概念内涵与边界的界定是进行德育科学研究和德育实效性提高的前提和基础。一段时间以来，我国教育学界致力于更为严谨的德育概念的建立，但以往对于德育概念的讨论较多集中于“德”字的分析——将较多的精力放在对德育内容范围的界定、解释上，而较少从德育形态的角度进行分析和把握。对德育的考量只有兼顾形式和内容两个方面才能对德育概念有全面和准确的把握，也才能有利于德育实践实效性的提高。一般来说，对德育形态的分析可以从时间和空间两个维度展开，笔者尝试从宏观的历史维度和现实形态对德育进行多角度分析，以期对德育理论与实践的深化提供有益参考。

一、德育的历史形态与特征分析

德育的发展历程在不同的民族或文化中演绎的轨迹并不完全相同，但如果我们做粗线条的描绘，德育的历史形态大体上可分为以下三种。

（一）习俗性德育

习俗性德育是在学校教育产生以前存在于原始社会中的德育形态。

从总体上看，原始社会的德育主要有两个特点。第一，在原始社会，维护氏族、部落的团结或存在是整个社会的最重要的任务之一，道德教育作为调解社会成员之间关系的有效手段成为维护社会存在的重要组成部分，因此当时的道德教育是教育的核心内容，并具有人人参与的全民性。第二，在原始社会，由于劳动、生活、教育是一体的，道德教育以培养年轻一代对神灵、首领的虔敬，对年长者的尊敬，对氏族与部落的责任的理解，对原始宗教仪式的掌握，以及形成其他社会习俗所鼓励的道德品质等为主要目标。因此，德育是在习俗中存在并以习俗的传承为主要内容的。如儿童通过日常生活以及参加宗教或节庆的仪式、歌舞、竞赛等形式接受道德教育。在史诗《伊利亚特》和《奥德赛》中，希腊人歌颂诸如虔敬、好客、勇敢、节欲、自制等品德，而其中最受重视的是虔敬和孝顺。

习俗性德育形态在学校教育产生之后仍然以不同形式得以延续。美国教育学家约翰·S·布鲁巴克曾经指出：“古罗马的道德教育同样是一种民俗性或习俗性的品德教育……那些强化道德品质的宗教仪式主要以家庭中的守护神和家神为主要对象，由于这类要求都十分严格，因而家庭中的宗教教育对儿童的影响很大。”^[1]与此相似，中国的先秦时期学校教育中所开设的课程“六艺”——礼、乐、射、御、书、数中，与道德教育关系密切的礼、乐之教实际上也具有非常浓重的仪式、习俗的色彩。《周礼·师氏》中记载，国学要教国子以“三

德”、“三行”。其中“三行”：“一曰孝行，以亲父母；二曰友行，以尊贤良；三曰顺行，以事师长”。乡学中则实行父子、兄弟、夫妇、君臣、长幼、朋友、宾客等七项人伦之教。不难看出，这些都是出自日常生活习俗的内容。在当代社会，肇始于原始社会的习俗性德育也以“民间德育”、“生活德育”的形式而广泛存在。如家庭生活及其故事对儿童的自然德育，庙会、节庆等群体性民俗活动、网络游戏中的德育影响等，都带有习俗性德育的特征。不过，由于人们往往将较多兴趣聚焦于学校德育，“民间德育”、“生活德育”等习俗性德育形态常常被教育研究所忽略。

习俗性德育或者原始德育的突出特点就是其“生活化”。由于它与生活的一体、一致，其潜移默化的德育效果往往是体制化的现代学校德育所难以望其项背的。与此同时，习俗性德育往往非常生动，不少活动具有生活的美感。正如约翰·S·布鲁柏克所说：“希腊时期的宗教在人们心目中留下的美感要多于敬畏，它在教育上的影响力与其说是教条性的或道德性的，不如说是庆典性或调解性的。”[2] 在中国，西周教育以礼教为中心，但也是礼、乐互补，正如《乐记》所说的实行所谓“乐所以修内，礼所以修外”的美育策略。今天在节庆、聚会中实现的德育也同样具有生活化和生动活泼的特点。因此，“有效”、“有趣”，是习俗性德育的突出优点。但这一形态道德教育的缺点也是十分明显的，其缺点也恰恰来源于它的“生活化”特点，即除了德育的自觉性、系统性较差之外，习俗性德育的缺点主要是实际上的强制性和非批判性。由于习俗道德是道德教育的内容，它具有全社会认同、“天经地义”不容置疑的性质。在古希腊，智者受到排挤、打击，苏格拉底甚至因“煽动青年”的罪名被处死就是明证。除了不容许批评之外，对那些不合规矩的行为惩罚被认为是理所当然的。“尽管宗教并没有令人敬畏的性质，然而希腊人却毫不犹豫地就把敬畏与肉体惩罚当作了一种有益的手段，借以帮助人们使个人符合道德的社会准则。”[3] 所以，习俗性德育只能算是德育发展的一个原初的起点。

（二）古代学校德育

这里的古代学校德育是指奴隶社会、封建社会的学校德育。这是一个神秘性、等级性、经验性的德育发展阶段。

神秘性是指学校德育或多或少的“宗教或类宗教特性”。所谓“宗教或类宗教特性”是指包括德育在内的全部学校教育在世界的许多地区完全从属于宗教组织。在欧洲，“随着基督教成为官方宗教，最终它拥有了这样的权力：可以使异教学校要么关闭，要么被纳入教会系统中来。”[4] 在印度，在伊斯兰世界，学校德育的情况基本相似。古代中国是一个例外，但人们也已将孔孟之道神圣化，将“儒学”变为“儒教”，也有“类宗教”的性质。“宗教或类宗教特性”还指道德教育内容和方式上的宗教性。由于学校教育受制于教会等宗教势力，将信仰与道德联系起来，在信仰的前提下谈道德学习成为这一时期学校道德教育的特征。在欧洲，世俗道德教育的目的是要使人完善，为进入天堂做好准备。在中国，人们将道德规范的合理性归结于“天理”，道德教育最终落入一种“存天理，灭人欲”的窠臼。所以，在德育方式上，古代的道德教育具有某种神秘性质。一个有趣的例子是，中国的大儒王阳明，为了“明天理”而到了“格竹致病”的程度。正是觉得格物的路子不对，王阳明才毅然另辟蹊径走向“复归本心”的心学理路，但心学同样具有神秘的性质。

等级性是指在古代社会，学校德育从教育者、受教育者到整个教育目的、教育过程都是受制于上流社会或统治阶级的利益需要的。由于生产力低下等原因，这一时期的学校教育的主体、目的和内容都从属于统治阶级。只有上流社会的子弟才有受教育的权利，只有属于统治阶级的僧侣、官员或从属于统治者的知识分子才有施教的权力；教育目的就是培养神职人员和官员等“治才”，教育内容也是围绕这一目的去组织。出于等级性的统治秩序维护的需要，也由于个人德性在统治效率上的作用（号令天下与表率天下正相关），这一情况导致的一个结果是对道德教育的高度重视。其结果是，古代教育几乎等同于道德教育。在基督教世

界，教育的目的是皈依上帝和人性的救赎，读、写、算等只是修养以及与上帝沟通的工具；在中国，德性始终是学校教育的首要主题，极端的时期还出现过“举孝廉”的例子；在印度，一个儿童能否被古儒接受，取决于孩子的德性——因为只有品德优良的人才有条件学习《吠陀经》，如此等等。

经验性包括两个方面，一是从德育实践的角度看，这一时期的道德教育较多采取不成规模的师徒授受方式进行，道德教育的内容也主要是对宗教或圣贤经典思想的解释、理解与实践；二是从教育思想的角度看，由于心理学、教育学时代尚未到来，有关德育的思想虽然很多，但理念、猜想的成分很多，缺乏“科学”的证明。加上“第一是信仰，第二才是理性”[4]的特性，这一时期的学校德育有更多的专制色彩，而逐渐失去了习俗性德育原本存在的生动性。儿童往往被认为是“欺骗上帝的小滑头”，“为了不让孩子堕落，把他们的意志彻底粉碎吧！只要他刚刚能够说话，或者甚至在他还根本不能说话的时候，就要粉碎他的意志。一定要强迫他按命令行事，哪怕因此而不得不连续鞭打他十次。”[5]因此，牺牲理解、强调记诵是全部教育也是这一时期德育的主要特征之一。

（三）现代学校德育

现代学校德育主要是指18世纪西方资产阶级革命完成以来的学校德育。现代学校德育具有世俗化、民主化、科学化的特征。

学校德育的世俗化，主要是指宗教教育与学校德育的分离。在中世纪或古代教育中，学校德育往往受制于宗教势力。道德教育的目标、内容、方法等都带有宗教性质。近代以来，一方面由于资产阶级政治革命导致政教分离原则的产生，国家夺回了对于教育的控制权；另一方面是宗教本身，在欧洲和美国都存在着基督教的不同流派，促使宗教与学校教育的分离的部分原因是不同教派的冲突。就像政治上公民教育不允许偏向某一个政治团体一样，为了避免教派冲突对学校教育的干扰，欧美各国的公立学校在不同程度上实行了宗教与教育的分离——其实质的内容之一就是宗教教育与道德教育的分离。道德教育与宗教教育的分离对于学校德育具有划时代的意义。学校德育无须再到上帝那里去寻找根据；原罪说等宗教意识对德育的消极影响也有了削弱的可能性。这为学校德育的民主化与科学化提供了重要的基础。

学校德育的民主化与整个政治的民主化、教育自身的民主化是联系在一起的。近代以来，教育的重要特征之一是学校教育的普及、高等教育入学率不断提高、终身教育体制的建立等，即宏观上作为宪法中政治民主的重要内容之一——平等受教育权的落实。此外，德育的民主化还包括教育过程之中的微观民主的实现，即对于学校德育目标、内容、方法、途径等方面民主化的追求。后者促进了平等受教育权等宪法权利的具体实现。现代教育的培养目标已经主要不是上层阶级——神职人员、管理人才等，而是民主社会的全体公民。参与教育活动的主体——教与学双方都已经平民化、平等化。教育的依据不再是天命或者上帝，而是社会发展、个体成长的现实需要。从卢梭、裴斯塔洛齐、福禄拜尔到杜威，许多教育家都为这一进程做出了杰出的贡献。人们最终认识到，民主政治应当比任何一种社会更热心道德教育。这是因为，一个民主的政府，除非选举人和被统治者都接受过良好的教育，否则，民主政治将无从实现；民主不仅是一种政府的组织形式，更是一种联合生活的、一种共同交流经验的生活方式。[6]

科学化是真正自觉德育时代的必然前提，对于德育的历史发展具有划时代的意义。学校德育的科学化的内涵主要有三个方面。一是由于学校德育的世俗化，德育的合理性、德育理论的依据避免了神学化的命运。道德教育成为人们关心的现实领域，不再具有古代社会的神秘性质。二是指伦理学、心理学、社会学等近代科学的发展为学校德育问题的解释与解决提供了崭新的思路与可能，德育成为科学实践的组成部分之一。学校德育的组织化则是德育科学化的第三个表征，主要是指班级授课制为代表的近代教育体制给德育带来的影响。以班级

授课制为契机，学校德育不仅在效率上比过去的“学校”教育有了较大的提高，而且使学校成为一个与家庭和社会都不相同的学习集体生活的特殊场所。这为道德教育的带来了积极社会化的意义，但也带来了德育忽视个性，过度理性化的弊端。

（四）德育历史形态分析的重要意义

德育历史形态的分析具有重要的理论与实践价值。

首先，对德育历史形态分析有助于对习俗性德育形态的深入研究。与学校德育相对，原始德育及其当代形态——“民间德育”、“生活德育”实际上是范围更广、意义更为深远的德育形态。将习俗性德育与学校德育进行比较分析，在学术上有利于完整追溯学校德育发展的理论与现实的源头，全面解释学校德育及其发展。因此，开展民俗学、文化学意义上的德育研究有现实的理论意义。此外，虽然习俗性德育有其实际上的强制性和非批判性等明显的缺陷，与体制性的学校德育相比其教育的科学性、系统性也存在很多问题，但习俗性德育也同时具有生活化和美感的特征，并具有“有效”、“有趣”等突出优点。当代社会，各国学校教育普遍面临如何克服德育体制化、唯智化、呆板化等缺点的时代课题，对习俗性德育形态的深入研究有助于当代学校德育从历史和现实的习俗性德育中吸取生活气息与教育灵感，扬长避短，提升其实际效能。从另一方面看，在当代社会，世界各国还普遍面临学校德育与社会、家庭德育结合的诸多困难。而如果我们能够对习俗性德育这一形态有深入的理解，则学校德育与社会德育和家庭德育机械、强制的结合方式（如勉强成立家校合作委员会、社区德育委员会，强制性开展德育合作）就应当转化为学校德育对社会德育、家庭德育资源更为顺其自然的衔接、发掘和开发利用。因为在校园之外，家庭、社会生活中德育本来就一直存在，始终发挥着习俗性德育的教育影响。

其次，对德育历史形态分析有助于对学校德育古代与现代形态进行深入的比较研究。如前所述，古代（奴隶社会、封建社会）学校德育具有神秘性、等级性、经验性特征，现代社会的学校德育则是处在不断世俗化、民主化和科学化的进程之中。现代社会实际上并存资本主义、社会主义两种社会形态，尽管两种社会的德育形态存在巨大的差异，但不断实现世俗化、民主化、科学化是所有现代学校德育形态及其发展的共性。

中国作为一个发展中的东方国家，一方面有着深厚的儒家伦理等传统文化积累，另一方面则在致力于中国特色的社会主义建设，这些因素都使得中国当代德育形态具有独特个性。在走向现代化的征途中，德育从神秘性逐步走向世俗化，从等级性逐步走向民主化，从经验性逐步走向科学化是其发展的关键和必然趋势。虽然中国德育在民主化、科学化的道路上已经取得了不少进步，但是更高层次的民主化、科学化仍然是今后中国德育发展的努力方向。

二、德育的现实形态与特征分析

现实的德育活动丰富多彩，进行德育形态分析可以有很多视角。这里以德育活动的作用形式为标准，将德育分为直接德育、间接德育和隐性课程意义上的德育三种形态。

（一）直接德育

所谓直接德育是指教育者的德育意图明显，受教育者明确知道自己在接受教育的德育形态。换言之，只要德育意图是直接呈现的教育就是直接德育。因此，不仅直接德育课程、主题德育活动、师生之间德育性对话等属于直接德育，而且各科教学、校园文化等教育形式也都可能是直接德育形态。同样，学校的校训、宣传美德的校园海报等的德育意图也是十分明显的，也属于直接德育形态。

在中国和许多东亚国家，直接德育形态一直受到高度重视。主要原因除了儒家文化圈对于人伦的高度重视这一文化传统之外，也因为直接德育形态本身具有间接德育所不可能具备的优势，即直接德育能够清楚明白地解释道德价值、行为规范存在的理由和应用的策略，使

受教育者直接受益。如果没有直接德育，许多人就可能因为在道德上的无知而犯错。直接德育对于未成年阶段的学生来说尤其重要。中国有句老话叫作“话不说不明”，苏格拉底也曾有“美德即知识”的论断，都是这个道理。

一些国家特别是美国在历史上曾经对直接德育有过十分过激的批评，认为道德教育是“私事”，德育任务应该交给家庭和教堂去完成；或者认为进行直接德育就有“洗脑”、“灌输”，有妨碍思想自由等风险。否定直接德育的另外一个理由是认为专设直接德育课程有可能让不担任此类课程的其他老师推卸其德育责任。而健康的教育体系中应该“人人都是德育工作者”。因此，20世纪中期，许多美国学校曾经取消过直接道德教育课程。但从20世纪80年代开始的品德教育运动，又使得直接德育形态在美国重新得到了较为广泛的重视。品德教育运动的代表人物托马斯·里考纳明确指出，在文明冲突价值多元的社会中，仍然存在普遍认同的价值。民主社会尤其需要品德教育，因为公民需要承担作为民主公民的责任。问题不应当是“要不要教价值观”，而应当是“教哪些价值观”和“怎样教这些价值观”。在社会普遍忽视德育的情况下，学校德育尤为重要，否则对良好品德的敌视很快就会弥补道德教育的真空。[7]他的观点基本上代表了美国教育界对于直接德育课程形态经历了否定之否定的历史过程之后的重新肯定。美国教育对于直接德育课程形态的认识历程证明，尽管直接德育可能存在许多缺点，但是简单、绝对否定直接德育课程的价值于事无补。

（二）间接德育

所谓间接德育是指教育者的德育意图并不直接和明显，受教育者通过间接途径接受道德教育的德育形态。在日常教育生活中，最为常见的间接德育形态主要是那些以其他教育任务为直接目标，间接发挥德育作用的课程、活动、校园生活等。间接德育的最重要形式是直接德育课程以外的各科教学。

实际上所有科目的课程都包含着间接而重要的德育因素。托马斯·里考纳认为，各科教学对道德教育潜力极大，不利用各科教学进行道德教育是一个重大缺憾。里考纳列举了各科教学中可以利用的一些价值因素。例如：数学和科学课中科学家的生平业绩、生活和治学态度，语文课中文学上榜样人物的道德作用，历史课中历史伟人的德行与自律精神，在体育与健康课中展示适度的自我控制对个人健康和品行的重要等[8]。

需要说明的是，各科教学中存在的德育影响并不等于间接德育形态。比如对里考那所说的“数学和科学课中科学家的生平业绩、生活和治学态度”的教学处理，教师如果只是在讲述数学知识发展历程时一般介绍某位数学家的生平，其德育影响当然就是间接的。但如果该老师在讲完故事之后，还进一步号召同学学习数学家的优良品质，则德育形态就由间接变为直接——因为这一做法与直接德育课程中讲述榜样人物的故事以塑造学生品德的教育方式并无不同。教师在各科教学中因势利导、恰到好处地开展直接德育是值得肯定的，但各科教学都有各自教学的直接目标，过多和勉强的直接德育不仅影响课程直接目标的实现，也可能使教学出现过度“德育化”的倾向。这样的思路并不可取。

以德育意图间接呈现的标准来看，隐性课程中的德育影响，或者“隐性课程意义上的德育”，其实也属于“间接德育”的一种。不过，间接德育属于具有间接德育意义的显性课程，而“隐性课程意义上的德育”则指向各课程教学的组织形式等对于人格发展的影响。此外，由于隐性课程中的德育影响“隐藏最深”，是“间接里的间接”，一般不被教育实践者所关注，为了凸显其重要性，有必要将它独立出来，做专门的分析。

（三）隐性课程意义上的德育

隐性课程是学生在学校学习生活中完整经验的一个有机的组成部分。作为一种教育影响，它主要通过教育组织形式、师生互动方式等非学术、隐含性、非计划、潜移默化的方式予以实现。隐性课程并不等于隐性的德育影响，它也可能发挥智育、美育、体育等方面的潜在影响。因此我们只能说“隐性课程意义上的德育”，而不能说“隐性课程德育”。但隐性课

程概念本身与道德教育却有着内在、天然的联系。这是因为隐性课程从本质上是一种价值性的影响。杰克逊认为，构成学校班级生活的有三个重要的隐性课程因素：一是群体，班级中充满了各种规则、规定、常规，学生必须在满足的延迟、欲望的打消、工作的中断中才能理解和适应它；二是表扬，即班级中教师的评价、学生之间的评价等使得学生尽力与教师和班级所要求的价值保持一致；三是权力，班级中的权力结构和差距是班级社会结构的重要组成部分，学生对社会的适应首先从适应班级的社会结构开始。从杰克逊的分析中可以看出，学校是社会规范同化最有力的场所，社会化、价值学习等等是隐性课程的核心内容。杰克逊是社会功能学派的代表，其特点是将班级、学校中的社会化作了正面或积极的说明。与社会功能论者相对立的是社会批判论者。他们的观点是认为，“教育组织的主要方面，就在于再生产经济领域中统治与服从的关系”[9]。因此，隐性课程具有较明显的阶级性。但是社会批判论者的观点只不过从另外一面证明了隐性课程所具有的价值本质。我国台湾学者陈伯璋教授将隐性课程概括为常数和变数两个部分：其中，“常数”部分是指散播于学校教育各个层面的“社会意识形态”和教师的期待、教学内容中包含的未预期的意义、教室内移动方式、谈话流程等“教育工作者分析合理知识以及界定其运作概念的方式”；“变数”则是指组织教学、能力分组、留级制度等“组织变数”，学校气氛、领导作风、师生之间等人际关系等“社会系统变数”，信念系统、价值观念、认知结构、意义等社会向度或“文化变数”。[10]但无论是“常数”还是“变数”，我们都可以看出，隐性课程中的德育影响成分是最大的。

总之“隐性课程意义上的德育”是指通过教学流程和组织形式、学校人际交往方式、教育空间安排等教育途径、形式隐蔽实现的德育影响。隐性课程虽然与显性课程相对，但其存在范围往往远远超过学校正式课程。因此，与其说隐性课程是一种“课程”，还不如说是全部校园生活的隐性教育影响。隐性课程意义上的德育虽然存在范围甚广，但由于其突出的隐蔽性，常常容易被人忽略。

（四）德育现实形态分析的重要意义

将德育分为直接德育、间接德育和隐性课程意义上的德育三种形态不仅在理论上有助于对德育概念理解的完善，而且具有十分明显的实践价值。

第一，德育现实形态的分析有利于教育工作者明确、认同自己的德育使命。如果我们承认德育不仅包括直接德育，也包括间接德育形态和隐性课程意义上的德育，则我们自然可以得出一个十分重要的结论：“人人都是德育工作者”乃是一个教育事实，而非简单的价值主张。在实际教育生活中，教育者只有做一个好的或者坏的德育工作者的选择，而没有做或不做德育工作的自由。因为从间接德育角度看，即使你只是教授数、理、化等纯粹自然科学知识，也间接完成了某些自然观和世界观的培育、学习态度与习惯的养成等任务。而从隐性课程角度看，则无论你从事何种学科的教学，你总要说话、与学生交往和互动——而说话的方式、师生交往、互动的形式又都会对学生的人格发展产生潜移默化的德育影响。因此，只要你在校园生活，作为德育影响的事实就一直存在。全面认识和把握德育形态，有利于教育工作者发自内心地明确和认同自己的德育角色与使命。

第二，德育现实形态的分析有利于教育工作者开阔德育思路，全方位开展德育活动。在不对德育现实形态做全面分析的情况下，人们开展德育活动的思路往往流于狭隘的“加法”思维——加强德育等于安排更多直接德育课程与德育活动。由于直接德育有需要占用一定时间也需要某些物质条件支持等特点，而学校资源、条件总体上是有限的。因此，只做“加法”的思维是没有出路的，因为学校不可能将所有时间、所有资源都用于直接德育。此外即便学校愿意将更多的时间与资源投入直接德育，如校本德育课程开发、主题德育活动开展等，过分“德育化”的学校生活也更可能使受教育者产生对于德育的逆反心理。因此，明智的做法是三种德育形态并举，特别是高度关注间接德育和隐性课程意义上的德育。后两种德育形态在中国可称之为“无言之教”，其前提是教师对于德育形态的全面把握以及教师具备专业化

的德育能力。因此，实现教师的德育专业化是全方位开展德育的重要基础。

第三，德育现实形态的分析有利于教育工作者依据德育形态的实际开展更有成效的德育。总的来看，三种德育形态都有各自的优势与不足，教育工作者需要分析这些优势和不足，以扬长避短。比如直接德育的优点是将价值与规范向学习者做专门、系统、正面、明确的解释，方便学习者做理性、系统的吸收，但直接德育也存在需要占用一定时间、需要某些物质条件的支持，过多的直接德育说教容易引起逆反心理等明显缺陷。教育工作者开展直接德育时首先要思考的应当是如何扬长避短，既开展直接德育，又能使得这一德育形态具有较高质量或者“可欣赏性”[11]，以克服直接德育可能产生的逆反心理。对于间接德育，教育工作者要特别注意的是保持其“润物细无声”的间接性特点。在中国新一轮课程改革中，国家课程标准明确要求将“情感、态度、价值观”作为每一节课的教学目标之一，许多教师片面理解这一德育目标实现的途径（如每节课都要讲科学家的故事）而难以为继，其根源就在于对德育形态的误读。如果考虑到间接德育、隐性课程意义上的德育存在，落实“情感、态度、价值观”的教学目标教师只需要尽职尽责完成自己各科教学即可达到效果，而不必每节课都去刻意寻找伟人故事。关于“隐性课程意义上的德育”，教师也需要有较为专业的关注。如前所述，隐性课程虽然与显性课程相对，但其存在范围往往远远超过学校正式课程。隐性课程意义上的德育实际存在于全部校园生活，因此隐性课程的自觉意识十分重要。一旦教师自觉意识到隐性课程的真实存在并自觉开展对隐性课程的适当优化，则“隐性课程意义上的德育”的德育效能就会极大发挥出来。总而言之，就像对学生的教育应当因材施教一样，教师的德育活动原则之一应当是依据德育形态的不同而开展德育活动的设计。

以上从时空两个维度展开的德育形态分析，只是一种抛砖引玉式的尝试。因为时间的维度不仅仅需要宏观分析，也包括微观分析——我们需要细致讨论任何一种德育活动在时间上是如何展开的。空间维度的分析也不会只包括类型的宏观分析，德育活动的环境、场景、要素及其结构等具体形态的分析对德育活动的成功开展也都有重要意义，需要更为精致的分析。因此，对于德育形态的更深入、具体的研究，是一个任重道远的重要课题。

参考文献：

- [1][2][3][4][5] 约翰 S·布鲁柏克. 教育问题史 [M]. 合肥：安徽教育出版社，1991. 298、298、304、305、308.
- [6] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 北京：人民教育出版社，1990. 92.
- [7] Thomas Lickona, Education for Character: How Our School Can Teach Respect and Responsibility [M]. New York: Bantam Books, 1991. 20—22.
- [8] 袁桂林. 当代西方道德教育理论 [M]. 福州：福建教育出版社，1995. 254.
- [9] Bowls, S & Gintis, H. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life [M]. Chicago: Haymarket Books, 1976. 12.
- [10] 陈伯璋. 潜在课程研究 [M]. 台北：五南图书公司，1985. 330—339.
- [11] 檀传宝. 让德育成为美丽的风景——欣赏型德育模式的理念与操作 [M]. 合肥：安徽教育出版社，2006.

On the Historical Evolution of Forms of Moral Education and Its Realistic Value

Tan Chuanbao

Abstract: The development history of moral education has deduced different tracks in

different nationalities or cultures. The analysis on the forms of moral education could be clarified by historical and realistic dimensions. In historical dimension, moral education consists of convention, ancient schooling and modern schooling; In realistic dimension, moral education consists of direct form, indirect form and moral education in hidden curriculum. The analysis on the forms of moral education is significant to understand the concept of moral education, seize the direction of the development of moral education and improve the effectiveness of moral education.

Key words: forms of moral education, direct moral education, indirect moral education, moral education in hidden curriculum

Author: Tan Chuanbao, professor of Faculty of Education, Director of Centre for Citizenship and Moral Education, Beijing Normal University, & distinguished professor of Tianshan Scholar, Xinjiang Normal University (Beijing100875)

选自《教育研究》2014年第6期